



FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES  
BRASILEIRAS

*O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DO PROJETO  
PEDAGÓGICO : UM PROCESSO FLEXÍVEL*

Texto elaborado a partir da Oficina de  
Trabalho de Niterói/RJ, realizada de 17 a  
19 de abril de 2000.

Niterói,  
Maio de 2000



Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

## DIRETORIA NACIONAL – GESTÃO 99/2000

Presidente

Iara de Moraes Xavier  
Universidade do Rio de Janeiro

Vice-Presidente

Fernando Jorge Rodrigues Neves  
Universidade de Brasília

## REGIONAIS

Coordenadores

*Icléia Costa Nina*  
Universidade Estadual do Pará

Vice-Cordenadores

NORTE

Ilercê Barbosa Monteiro  
Universidade Federal do Amazonas

NORDESTE

Norma Lúcia Videro Vieira Santos  
Universidade Estadual de Santa Cruz

Wilhelmus Jacobus Absil  
Universidade de Fortaleza

CENTRO-OESTE

Fernando Jorge Rodrigues Neves  
Universidade de Brasília

Iara Barreto  
Universidade Federal de Goiás

SUDESTE

Angelo Luiz Cortelazzo  
Universidade Estadual de Campinas

Antonio Carlos Brolezzi  
Universidade Federal de Ouro Preto

SUL

Faruk José Nome Aguilera  
Universidade Federal de Santa Catarina

José Ederaldo Queiróz Telles  
Universidade Federal do Paraná

## PARTICIPANTES DA OFICINA

**André de Almeida**<sup>2,4</sup>

Universidade Fed.Rural do Rio de Janeiro-RJ

**Antonio Carlos Brolezzi**

Universidade Federal de Ouro Preto-MG

**Carlos Eduardo de Rezende**

Universidade Estadual do Norte Fluminense - RJ

**Esther Hermes Lück**<sup>1</sup>

Universidade Federal Fluminense - RJ

**Fernando Jorge Rodrigues Neves**

Universidade de Brasília

**Iara Barreto**

Universidade Federal de Goiás-GO

**Itacy Mota M. Pereira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ

**Jandira S. Thompson Mott**

Universidade Federal Fluminense-RJ

**Leila Amum Alles Barbosa**

Universidade Estadual do Maranhão-MA

**Márcia Simão Linhares Barreto**

Universidade Estadual do Norte Fluminense - RJ

**Rosana dos Santos Lopes**

Universidade Estadual de Santa Cruz-BA

**Vitória Régia Alves Ribeiro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ

**Wilhelmus Jacobus Absil**

Universidade de Fortaleza-CE

**Ângela Maria Ribeiro Freitas**

Universidade do Estado do RJ - RJ

**Armando Cypriano Pires**

Universidade Federal Fluminense – RJ

**Elisabete Monteiro de A. Pereira**

Universidade Estadual de Campinas - SP

**Faruk José Nome Aguilera**<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina-SC

**Francisco de Assis Palharini**

Universidade Federal Fluminense  
RJ

**Iara de Moraes Xavier**

Universidade do Rio de Janeiro-RJ

**Jacira Guiro Carvalho da Rocha**

Universidade Federal de Pernambuco-PE

**Jose Ederaldo Queiroz Telles**

Universidade Federal do Paraná-PR

**Mara Rodrigues**<sup>1,4</sup>

Universidade Federal Fluminense-RJ

**Nilda Alves**<sup>3</sup>

Universidade do Estado do RJ - RJ

**Norma L. Vídero V. Santos**<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz-BA

**Sueli Petry da Luz**

Universidade Vale do Itajaí - SC

**Zélson Giacomo Loss**

Universidade Fed.Rural do Rio de Janeiro-  
RJ

---

<sup>1</sup> Comissão de Redação

<sup>2</sup> Coordenador da Comissão de Redação

<sup>3</sup> Coordenadora Geral dos Trabalhos da Oficina

<sup>4</sup> Sistematização da versão final do documento

# **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2 UM NOVO PARADIGMA CURRICULAR : FLEXIBILIZAÇÃO PARA A QUALIDADE.....</b>	<b>9</b>
<b>3 ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISA NA GRADUAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>4 FLEXIBILIZAÇÃO E COMPONENTES CURRICULARES.....</b>	<b>16</b>
<b>5 AVALIAÇÃO NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>20</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>23</b>
<b>7 BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>25</b>

# APRESENTAÇÃO

Dando continuidade ao Plano de Gestão 1999-2000 do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), foi realizada a segunda Oficina de Trabalho na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, no Rio de Janeiro, de 17 a 19 de abril de 2000.

A Oficina de Niterói, além dos membros da diretoria do ForGRAD, contou com a participação de Pró-Reitores de Graduação de Instituições de Ensino Superior de todas as regiões brasileiras, bem como de docentes da área de Educação e assessores acadêmicos das IFES.

Dos debates empreendidos pelos participantes da Oficina, resultaram as bases conceituais e os demais aspectos epistemológicos que integram o processo de flexibilização curricular no âmbito dos cursos de graduação, visando à indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão e propiciando a formação humanística e cidadã.

Esses debates, por sua vez, pautaram-se na crença de que os projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de Graduação são os referenciais básicos na construção coletiva da flexibilização curricular.

A fim de apresentar o produto da Oficina, foi constituída uma Comissão de Redação para elaboração do presente documento, que tem por propósito ser mais uma fonte para os debates acerca da temática em foco. Por esse motivo, foi apresentado no XIII Fórum Nacional do ForGRAD, realizado na cidade do Rio de Janeiro, de 15 a 18 de maio de 2000, e considerado documento referência para as discussões empreendidas no Grupo de Trabalho (GT) sobre Diretrizes Curriculares/Flexibilização Curricular, no referido Fórum.

Com o intuito de fortalecer as ações que visam à melhoria do ensino de graduação, pretende-se, agora, ampliar a socialização do debate acerca da questão da flexibilização curricular nas IES por meio da divulgação do presente documento a todas as IES brasileiras.

Iara de Moraes Xavier  
Presidente do *ForGRAD*

# 1 INTRODUÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), com a intenção não só de pôr a universidade brasileira em estreita sintonia com os desafios do seu tempo, mas também de propiciar momentos de reflexão conjunta que culminem na indicação de mudanças e de reconstrução de conceitos e princípios que possibilitem às Instituições de Ensino Superior (IES) a formulação de políticas conseqüentes para o ensino de graduação, promoveu a Oficina de Trabalho: **“O Currículo como Expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível”**, elegendo como elementos centrais de discussão a FLEXIBILIDADE e a DIVERSIDADE.

A presente Oficina de Trabalho dá seguimento a outra iniciativa dessa mesma natureza, concretizada pelo ForGRAD em setembro de 1999, na cidade de Curitiba/PR e sediada pela Universidade Federal do Paraná. A Oficina de Curitiba teve por objetivo *discutir e formular os marcos conceituais, as abordagens e as estratégias, como elementos constitutivos de novo Projeto Pedagógico para os cursos de graduação, a partir dos parâmetros propostos no Plano Nacional de Graduação (PNG)*. Como resultado final, apresentou-se o texto referencial intitulado **“Do Pessimismo da Razão para o Otimismo da Vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”**. Os propósitos do referido texto centram-se na discussão e na formulação de marcos conceituais, abordagens e diferentes estratégias para a construção e a implementação dos projetos pedagógicos (ForGRAD, 1999a).

Para a realização desta Oficina, a Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), na crença da necessidade de se promoverem e aprofundarem as discussões em torno da proposição de novo modelo de estrutura curricular para o ensino de graduação, aliou-se ao ForGRAD para implementar esta proposta.

O objetivo principal desta reunião temática foi oferecer diretrizes gerais e subsídios para a formulação de propostas curriculares mais flexíveis, articuladas com o Projeto Pedagógico e capazes de promover a dinamização do ensino de graduação, integrando a multiplicidade de experiências e saberes que hoje consubstanciam o aprender.

Visando a atingir este objetivo, a Oficina iniciou os trabalhos com a conferência *Flexibilidade e Diversidade nos Currículos de Graduação: para refletir sobre o ensinar e o aprender na Universidade*, proferida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilda Alves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo como debatedor o Prof. Dr. Luiz Carlos Siqueira de Manhães, da UFF.

Os trabalhos foram conduzidos pela Prof<sup>a</sup> Nilda Alves, que atuou como Coordenadora Geral da Oficina. A reunião contou com cerca de trinta participantes, organizados em grupos de trabalho que conduziram suas reflexões sob o tema norteador: “Flexibilização Curricular no Ensino de Graduação: a arquitetura da prática”. Para facilitar a dinâmica dos trabalhos, o tema norteador foi dividido em tópicos de estudo, contemplando os seguintes pontos: a) articulação ensino/pesquisa; b) componentes curriculares; c) avaliação do ensino.

A metodologia da oficina compreendeu a discussão da temática proposta e a apresentação, ao final de cada sessão de trabalho, de relatórios sintéticos, contendo as principais reflexões, sugestões e/ou considerações de cada grupo. Esta dinâmica permitiu socializar as discussões entre os grupos e construir indicativos para a estruturação de um documento referencial.

Na última sessão plenária, foram relatadas as conclusões dos grupos, discutidos e aprovados os princípios gerais para a redação de um documento referencial. Portanto, o documento ora apresentado tem o objetivo de contemplar, de forma sintética, os resultados alcançados pelos respectivos grupos de trabalho.

Para alcançar os objetivos acima referidos, o presente documento é dividido em dois momentos interligados. No primeiro momento, busca-se retratar o cenário jurídico-institucional que permeia o debate sobre a universidade brasileira e, em particular, o ensino de graduação, focalizando as ações que o ForGRAD tem promovido no sentido de fortalecer as ações que buscam dinamizar os processos de (re)elaboração curricular nas IES. No segundo momento, apresentam-se as contribuições dos grupos de trabalho, de acordo com a metodologia usada na Oficina.

Desse modo, as considerações emanadas dos grupos de trabalho são apresentadas em três tópicos, que contemplam a articulação ensino-pesquisa no

ensino de graduação, a composição dos conteúdos curriculares e a avaliação do ensino, pautadas na concepção de flexibilização curricular.

Ainda na tentativa de sintetizar e compatibilizar as várias nuances emersas na discussão dos grupos, o presente documento preocupou-se em abordar os aspectos conceituais que envolvem a questão da flexibilização curricular, bem como de sugerir alguns indicadores que venham a subsidiar a operacionalização das futuras ações das IES no tocante à (re)elaboração dos seus programas curriculares.

## 2 UM NOVO PARADIGMA CURRICULAR : FLEXIBILIZAÇÃO PARA A QUALIDADE

A Constituição de 1988 apresentou-se como a superação institucional do regime autoritário instaurado nos anos 60. Entre os diversos dispositivos que incorporavam avanços na direção da maior democratização da sociedade brasileira e na tentativa de construção efetiva da cidadania, encontrava-se a afirmação da autonomia universitária (art. 207). Na seqüência deste esforço legislativo, deu-se a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (N.º 9.394, de 20/12/1996), em que aparecia reiterado o princípio da autonomia e eram desdobrados os seus reflexos nas várias dimensões da vida acadêmica.

Diante desse novo contorno jurídico-institucional, e buscando sistematizar o conjunto das reflexões e contribuições acumuladas ao longo de toda a sua trajetória histórica de reuniões, encontros e fóruns nacionais, o ForGRAD elaborou e aprovou (em maio de 1999) o Plano Nacional de Graduação (PNG). O PNG é um documento que busca estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação, enquanto apresenta diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto. Um destes princípios refere-se exatamente à autonomia universitária, que, contextualizada no âmbito da graduação, traduz-se na *“possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas”*. As soluções vislumbradas dizem respeito a *“experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas”* (ForGRAD, 1999b, p. 8).

É importante ressaltar que, ao qualificar a autonomia nestes termos, ou seja, trazendo-a para o campo da liberdade e da flexibilidade curricular e pedagógica, o PNG procura explicitamente contrapor-se tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, para a qual a realidade social se segmenta segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais. Nessa perspectiva, a pluralidade e a diversidade resultantes das múltiplas experiências são percebidas como fatores de enriquecimento e dinamização do sistema educacional, de modo que, mediadas pelo necessário

processo de avaliação permanente, permitem que este possa acompanhar as constantes transformações da realidade, mantendo-se, ainda, em consonância com os mais amplos interesses sociais.

Na tentativa de oferecer um balizamento a estas experiências, o PNG propõe diretrizes para os processos de elaboração curricular, em que se destacam: a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todas estas dimensões, entretanto, devem articular-se a partir de um projeto pedagógico que, construído coletivamente, integraria tanto os diferentes cursos no projeto institucional, quanto as diversas dimensões curriculares na concepção global de cada curso.

Nesse ponto, deve-se notar que os processos de diversificação e flexibilização curricular decorrem do exercício concreto da autonomia universitária, e devem encontrar seus limites tanto nos projetos pedagógicos quanto nos mecanismos de avaliação institucional. Essa constatação não conduz, entretanto, à passividade acrítica diante dos processos; leva, ao contrário, à afirmação de que é necessário que sejam qualificados no sentido de conduzir o ensino de graduação a um patamar superior de qualidade.

A sociedade contemporânea vem-se caracterizando pela participação crescente das transformações e inovações tecnológicas na mediação de todas as dimensões das relações sociais. Isto ocorre no âmbito de uma estrutura cuja reprodução se processa sob a hegemonia do conhecimento técnico-científico, que, por sua vez, tem apresentado desenvolvimento com dinâmica acelerada e complexidade crescente. Sendo assim, a formação em nível superior, para possibilitar a inserção profissional nesta realidade, exige a construção de relações com o conhecimento que levem ao efetivo domínio de seus fundamentos e, não, apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas. Ao mesmo tempo, na perspectiva do homem que se emancipa – ao relacionar-se com a ciência e a técnica, não como um fim em si, ou para si, mas como forma específica, e determinada, de agir e interagir no mundo –, apresenta-se a necessidade da relação com o conhecimento que incorpore a historicidade de sua elaboração, os contornos epistemológicos em que cada área se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura.

Na interseção dessas duas dimensões do processo de formação reside a necessária construção da racionalidade não-instrumental, portanto, de uma razão crítica. Só a crítica permanente permite, com base na reflexão sobre seus fundamentos, a operação criativa acerca do conhecimento existente, no sentido de acompanhar, intervir e avançar, tanto no próprio desenvolvimento, quanto nos seus possíveis desdobramentos tecnológicos. Mas também, e fundamentalmente, é por meio da crítica radical que se pode evitar a fetichização do mundo da técnica, ou mesmo da ciência, incorporando-as como elemento importante, mas não único, no diálogo do homem com a realidade. A partir desta (re)conciliação entre o sujeito e o objeto, será possível superar dialeticamente a aparente exterioridade do homem em relação ao conhecimento que ele produz. Assim, conduzido na perspectiva da razão crítica, o processo de ensino qualifica-se para inserir-se na construção da efetiva cidadania, pautada pelo humanismo renovado.

O ensino de graduação, voltado para a construção do conhecimento, sob a ótica da radicalidade crítica, não pode orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada a partir da hierarquização artificial dos conteúdos, quando a realidade se apresenta em multiplicidade interdependente; confinada aos limites da sala de aula, onde teoria e prática aparecem como elementos dicotômicos e o ensino tem por base a exposição submissa a conteúdos descritivos, quando o processo de construção do saber ocorre a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento; mediada pela permanente interação com a realidade; refratária à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos, quando eles são, de fato, o pólo nucleador do projeto curricular; concebida na perspectiva da graduação como etapa definitiva do processo de formação, quando a dinâmica de transformação da realidade explicita a necessidade do aprender permanente.

Assim, a flexibilidade desponta como elemento indispensável à estruturação curricular, de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana. Percebida neste contexto, a flexibilidade curricular não constitui apenas possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade.

### 3 ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISA NA GRADUAÇÃO

A pesquisa, compreendida como processo formador, é elemento constitutivo e fundamental do processo de aprender a aprender – aprendendo, portanto, prevalente nos vários momentos curriculares.

Para realizar a articulação ensino–pesquisa na graduação, é necessário que o Projeto Pedagógico possibilite simultaneamente o envolvimento dos atores, como componentes individuais, e o apoio da estrutura institucional, como facilitadora da integração entre ensino, pesquisa e extensão, para garantir a execução do projeto.

Busca-se, com isso, caminhar na direção da transdisciplinaridade, abrindo mão das disciplinas auto-referenciadas, para enxergar e assimilar as disciplinas afins. O restabelecimento da prática transdisciplinar no ensino permitirá desfazer os limites entre prática, estágio, situação problema, problematização, extensão e pesquisa, pois todos os elementos serão princípios formativos do ensino de graduação.

Para garantir a permanente atualização do Projeto Pedagógico, provocando e estimulando o fazer pedagógico científico – respeitando-se as especificidades de cada curso ou área de conhecimento –, para responder às necessidades regionais e nacionais, a estrutura curricular deve ser construída a partir da **base mínima**, indispensável para a formação profissional. Em todo o seu percurso, coerentemente com o Projeto Pedagógico que a norteia, deve-se adotar como referência o ato de **interrogar, (re)produzir e criar**, isto é, **interrogar** a realidade de modo crítico e permanente, **(re)produzir** o conhecimento de modo consciente de suas limitações, e orientar o aluno para a busca de soluções **criativas** para os problemas com que defronta.

O Projeto Pedagógico, assim construído, aponta para a atitude reflexiva e problematizadora do aluno, que lhe permitirá ser produtor do conhecimento. O comportamento investigativo aplica-se tanto às atividades ditas em sala de aula, como as fora dela, com a participação em: a) projetos de pesquisa e/ou extensão realizados na instituição ou fora dela; b) eventos científicos; c) atividades de monitoria; d) atividades de extensão, na qualidade de ato de criação, resolução de problemas, mas sempre como atividade de interrogação, portanto, de pesquisa.

A concepção de ensino que tem na pesquisa seu elemento constituidor contrapõe-se às práticas baseadas na visão positivista de construção do conhecimento, na qual os conteúdos ficam fracionados, descontextualizados, desproblematizados, resultando no aprendizado memorístico. A idéia do ensino articulado à pesquisa baseia-se em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, em que a aprendizagem parte das observações próprias para indagar sobre o conhecimento e o próprio mundo.

Nessa perspectiva, os elementos curriculares adquirirão novas formas e os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor–aluno será a de parceiro, e a avaliação deverá incluir, prioritariamente, a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações.

Esta concepção de currículo, como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo professor e pelo aluno, procura transformar as experiências episódicas existentes no conjunto de atividades vinculadas a atividades teórico-práticas em laboratórios, estágios, monografias e seminários. Trata-se, pois, de potencializar estas experiências de modo a hegemonizar aquilo que hoje é emergente. Novas situações deverão ser criadas, principalmente em disciplinas teóricas e em situações não-formalizadas, mas que envolvem processos formativos. Um fator fundamental é entender que tempos e espaços curriculares diferentes serão necessários.

É necessário, contudo, destacar que, para articular efetivamente ensino–pesquisa / teoria–prática na graduação, precisa-se criar mecanismos para romper a cultura dissociativa existente.

Entre os mecanismos disponíveis institucionalmente para efetivar esta relação, pode-se destacar:

- formulação de um Projeto Pedagógico institucional que explicita o que a IES pensa sobre ensino, pesquisa, extensão e sua articulação;
- elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos em consonância com o Projeto Pedagógico institucional;
- definição das linhas de pesquisa, institucionalmente prioritárias, estimulando a interdisciplinaridade, sem engessar ou impedir a formulação de projetos inovadores que possibilitem a descoberta de

novos saberes;

- instituição de parcerias internas e externas, em atividades interdepartamentais / interdisciplinares com os diversos setores da sociedades;
- divulgação das experiências bem sucedidas, para estimular novas iniciativas;
- fortalecimento da avaliação institucional desses projetos, identificando as dificuldades encontradas e as atividades relevantes;
- promoção da articulação das licenciaturas com o ensino médio, observando a reformulação em curso e atenuando a dissociação entre os diversos níveis de ensino;
- introdução, na formulação das políticas de educação a distância, da necessidade da articulação ensino e pesquisa;
- inclusão na formação pedagógica, desde as séries iniciais dos cursos de licenciatura, da relação ensino e pesquisa / teoria e prática;
- sensibilização do professor bacharel para a necessidade de buscar uma formação pedagógica.

Fundamentalmente, é necessário que, nesse processo, seja possível, ao mesmo tempo, rever o conceito de pesquisar, considerando-o como uma atitude investigativa a ser formada, e estabelecer uma forma transdisciplinar de tratar os conteúdos.

Finalmente, na implementação do Projeto Pedagógico, há necessidade de distinguir os princípios filosóficos dos operacionais, que são diferentes de área para área. A diversidade do padrão cultural e científico do docente e do corpo discente influenciará fortemente o grau de aceitação e elaboração do Projeto Pedagógico e da nova filosofia de educação nas IES.

#### **4 FLEXIBILIZAÇÃO E COMPONENTES CURRICULARES**

A flexibilização curricular, compreendida como proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia, não se esgota na ampliação da oferta de disciplinas eletivas, possibilitando ao aluno a montagem de seu currículo; nem se reduz ao aumento ou redução de carga-horária de disciplinas ou do curso, pois a experiência demonstra que isso não tem significado a obtenção de melhores resultados.

Na perspectiva do ensino articulado à pesquisa, os elementos curriculares adquirirão novas formas: os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor–aluno será a de parceiros; as metodologias serão variadas e ativas; a avaliação não será a cobrança da falta ou o reforço do comportamento obediente, mas a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações. O entendimento de currículo será o de um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo professor e pelo aluno.

Compreende-se que essa relação acontecerá nas instituições que intencionalmente nortearem seu Projeto Pedagógico para priorizar essa interação. Sabe-se, contudo, que não acontecerá espontaneamente, porque pressupõe a alteração nas práticas pedagógicas, para que deixem de conceber o aluno como reprodutor e passem a concebê-lo como construtor de conhecimentos. Essa perspectiva requer o Projeto Pedagógico construído a partir do novo paradigma de ensinar e aprender na universidade.

Tendo em vista que a IES não pode abrir mão de ser o lugar onde acontecem experimentos pedagógicos e epistemológicos, torna-se necessário rever a linearidade e a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, reconhecendo a existência dos vários processos de aquisição/produção do conhecimento, permitindo ao aluno utilizá-los de acordo com suas potencialidades, levando em conta os conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida.

Assim, é importante estimular um trabalho de criação coletiva, introduzindo a participação em projetos, em que o professor e o aluno se incluam como autores, desenvolvendo a capacidade de negociar, articular e ser solidário. Nesse sentido, conforme salientado no item anterior, tempos e espaços curriculares diferentes poderão ser necessários. Entre os componentes curriculares, há de estar presente tempo livre, generoso, para permitir que

ocorram momentos formativos inovadores e profícuos.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de buscar e de permanentemente construir-se uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Isso não significa, no entanto, que deve ser subtraída à Universidade sua responsabilidade quanto ao significado que estas experiências incorporadas devem ter para o processo formativo. Não se trata, portanto, de ficar aqui enumerando atividades que podem ou não ser incorporadas, mas de estabelecer diretrizes para sua incorporação.

À Universidade, cabe dar direção ao processo formativo, pautada no seu Projeto Pedagógico, levando em consideração os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente.

Na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que seus componentes devem possibilitar, de modo pleno, que o aluno busque a **própria direção nesse processo formativo** – um processo que considere as idiosincrasias e interesses específicos dos alunos, ao mesmo tempo em que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além daquelas relativas ao tempo necessário para realizá-la. Trata-se, assim de possibilitar ao aluno escolher efetivamente seu caminho e percorrê-lo no **ritmo que lhe seja possível**.

Nessa perspectiva, abdica-se da idéia de que a estrutura curricular deve ser compreendida como uma espécie de “**forma**” ou “**formas**” mais ou menos rígida. Essa estrutura deve assumir que a diversidade de experiências se impõe como princípio de realidade. Trata-se, portanto, de potencializar as conexões sócio-políticas e profissionais do processo formativo.

A diversidade de componentes curriculares, que se espera estar contida em tal estrutura, assume então a característica de viabilizar, na sua plenitude, não apenas o Projeto Pedagógico específico do curso em questão, em determinada realidade social, mas, também, aqueles princípios globais para ele preconizados. Com isso, as atividades realizadas na instituição ou fora dela, no meio acadêmico, profissional ou social, somente poderão ser incorporadas na medida em que se integrem aos referenciais fundamentais da estrutura curricular, especialmente os referentes à atitude de interrogar e de criar.

O comportamento investigativo aqui priorizado se aplica tanto às atividades ditas de sala de aula como as fora dela, incluindo-se os temas do cotidiano. A viabilização desse modo de pensar exige que as mudanças estejam inseridas no Projeto Pedagógico de cada curso, sendo necessária a consideração dos seguintes aspectos:

- implementação de ações que propiciem a formação continuada do professor como agente das mudanças, em parceria com os alunos, considerando que ambos precisam aprender a lidar com essa nova forma de buscar e organizar o conhecimento. (ex.: criação de núcleos de apoio pedagógico);
- revisão do conceito de pesquisa, considerando-a como atitude investigativa a ser formada;
- criação de comissões de revisão curricular;
- compreensão da forma transdisciplinar de tratamento dos conteúdos;
- implantação de instrumentos administrativos que viabilizem a prática de propostas inovadoras;
- necessidade de formação continuada dos funcionários envolvidos nesse processo.

Para a operacionalização destas mudanças, algumas sugestões podem ser apontadas:

- Participação em conselhos sociais da Criança e do Adolescente.
- Participação em conselhos de Saúde e de Educação.
- Participação em projetos de pesquisa e extensão realizados na instituição ou fora dela: atividades de extensão, na qualidade de ato de criação e ou resolução de problemas, sempre como atividade de interrogação, portanto, de pesquisa, subtraindo o caráter meramente assistencial tantas vezes observado.
- Participação em eventos científicos de importância reconhecida no meio acadêmico.
- Atividades de monitoria.

Por último, é importante ressaltar que experiências diversificadas com relação à flexibilização curricular começam a ser implementadas em várias instituições do País. Por isso, faz-se necessário que cada IES explicita seu entendimento sobre esta questão, a fim de evitar que a pluralidade de percepções leve a ações isoladas e descontínuas. Assim, entende-se que o ForGrad é um espaço privilegiado de reflexão conjunta, que, mediante orientações gerais, permite que as IES apliquem sua experiência de forma articulada.

## 5 A AVALIAÇÃO NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

O estudo da relação entre ensino e avaliação no processo de flexibilização curricular requer, necessariamente, a análise das formas de organização do trabalho pedagógico na universidade.

Na busca de novas articulações entre os conhecimentos e na tentativa de implementar concepção menos rígida da trajetória do aluno, que caracteriza o processo de flexibilização curricular, a avaliação deve ser entendida de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos, acerca do processo formativo.

Assim, ela pode ser percebida como movimento de reflexão desses atores acerca dos elementos constitutivos do processo ensino–aprendizagem: plano político-pedagógico, atividades curriculares, metodologias, relação professor–aluno, instrumentos e tempos avaliativos, respondendo às particularidades de cada componente curricular (pesquisa, aulas teóricas, práticas, laboratórios, trabalhos cooperativos, estágios, seminários, aulas integradas etc.).

Na aceitação da abordagem curricular como conjunto de possibilidades (currículo flexibilizado), diferentes processos avaliativos podem ser considerados:

- avaliação processual – análise e reflexão das direções do plano de curso/atividades curriculares e do desenvolvimento do aluno;
- avaliação contínua – procedimento realizado ao longo do desenvolvimento do processo formativo;
- avaliação credencial – resultado somativo e de valoração aferido pelos diferentes instrumentos utilizados.

É necessário, no entanto, considerar que as formas de avaliação serão diferentes, na medida em que a flexibilização curricular gera abordagens diversas, até dentro da mesma disciplina. Desse modo, pode-se identificar diferentes formas da avaliação ser abordada:

- expressão do conhecimento da área;
- expressão de construção de conhecimento ativa e colaborativa entre os

alunos;

- expressão de criatividade;
- expressão da compreensão das relações entre as áreas do conhecimento;
- expressão do raciocínio metodológico próprio da área de conhecimento.

A avaliação deve ser vista como processo constante de repensar a prática pedagógica, em todos os segmentos.

Nesse sentido, algumas proposições podem ser destacadas:

- A avaliação deve nortear-se pelo Projeto Pedagógico do Curso.
- A avaliação deve focar-se no processo e, não, no produto.
- Nos procedimentos de avaliação, deve-se identificar o mérito ou a relevância do que se vai avaliar, e observar os vários processos em curso (internos e externos à instituição).
- No processo de avaliação, deve-se:
  - criar situações efetivas de sustentação desse processo nos níveis administrativos;
  - avaliar todas as situações de aprendizagem, incluindo aquelas que tradicionalmente não eram consideradas;
  - observar a importância da educação continuada para dar conta das exigências em relação às novas formas propostas para avaliação;
  - considerar o momento de vida do aluno e as diferenças no processo de construção do conhecimento, levando em conta a importância da auto-avaliação e a definição das habilidades que o aluno deve apresentar para demonstrar que houve mudança;
  - utilizar processos diversificados, de modo a atender a situações diferenciadas de aprendizagem e de modo de conhecer;
  - atentar para o fato de que o processo educativo não se inicia nem se encerra na sala de aula, considerando conhecimentos prévios do aluno, por meio da competência demonstrada em processos avaliativos orientados para tal fim.

Ainda, na micro-dimensão de disciplinas, ou suas equivalências, parece ser válido distinguir entre avaliar conteúdos trabalhados, competências específicas e habilidades/attitudes adquiridas ou agregadas.

Na macro-dimensão, que está explicitada no Projeto Pedagógico do Curso, aponta-se como objeto do processo avaliativo *o saber, o saber ser, o saber fazer* e o *saber conviver* (distinções do documento da UNESCO sobre a educação no século XXI), em que avaliar o *saber conviver* indica, principalmente, identificar a capacidade de adaptação do aluno às contradições inerentes ao exercício profissional e ao da cidadania. Portanto, no processo de avaliação, é fundamental que o discente se situe como sujeito ativo, reflexivo e participante das transformações.

É necessário lembrar, entretanto, que, na tarefa de (re)construção da prática avaliativa, a premissa básica é a postura de constante reflexão dos educadores sobre a prática pedagógica e o acompanhamento do educando na sua caminhada de construção do conhecimento.

Tentou-se indicar aqui alguns caminhos possíveis para uma proposta de avaliação assentada na concepção de flexibilização curricular. Sabe-se, contudo, que, para (re)pensar qualquer um dos aspectos que envolvem a avaliação (concepção, modalidades, funções, instrumentos etc.), é indispensável que se proceda à reflexão da universidade como um todo e de suas relações com o contexto social mais amplo. Desse modo, a universidade que se quiser pautada pelo ensino de qualidade terá de promover e aprofundar as discussões em torno das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de unir ensino, pesquisa e extensão como indicadores de melhoria do ensino universitário.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, no presente documento, que os currículos do ensino superior ainda se norteiam pela influência da concepção positivista de construção do conhecimento. A forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico – do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante, faz com que a prática pedagógica se sustente na idéia de que primeiro o aluno precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade, resultando em um aprendizado memorístico.

Contudo, a emergência de análise mais apropriada dessas questões se faz sentir no seio da universidade, levando à compreensão de que, para realizar um ensino de qualidade, é necessário superar a atual organização de trabalho pedagógico. Trata-se de destacar a importância da diversidade contextual, da prática como ponto de partida para a apreensão da teoria e da intervenção como síntese.

No nível do ensino superior, essa compreensão permeia e altera as práticas tradicionais de ensinar e aprender. Essa perspectiva, do ponto de vista pedagógico, aponta para o processo de ruptura, no qual assume lugar privilegiado a prática do aluno. Trata-se, desse modo, de superar a lógica tradicional dos currículos, teoria–prática, para um processo que estimule a curiosidade, a busca de solução de problemas, o despertar de interesses, a criatividade na solução de problemas. Enfim, um processo pedagógico que, de fato, considere a indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão como elemento estratégico.

Desse modo, entendendo a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade, procurou-se, no presente documento, contemplar os aspectos mais relevantes que emergiram das discussões dos grupos de trabalho participantes da Oficina sobre flexibilização curricular.

No momento em que se avizinham profundas mudanças nas estruturas curriculares das universidades brasileiras, conseqüência da regulamentação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais do que nunca é necessário refletir e elaborar propostas sólidas e fundamentadas que justifiquem

a exigência da formação universitária, como da existência da própria universidade.

Assim, espera-se que as proposições aqui veiculadas venham a consubstanciar as ações futuramente implementadas pelas IES, no tocante às mudanças que se farão necessárias no cenário que se desenha para o ensino de graduação.

Deve-se ressaltar, no entanto, que as considerações contidas no documento em questão não têm a intenção de encerrar-se em si mesmas. Antes disso, a idéia é abrir-se a novas discussões e/ou reflexões, motivo pelo qual foi apresentado no XIII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, e a partir desta publicação passa a ser divulgado a todas as IES.

É importante lembrar, ainda, que o ForGRAD, desde sua criação, tem-se preocupado em congrega as IES em torno de iniciativas que permitam o fortalecimento de ações comuns relativas ao ensino de graduação. Assim, não poderia deixar de se incluir no processo de discussão em curso, acerca dos rumos futuros do ensino de graduação, para buscar alternativas que viabilizem a passagem do *otimismo da vontade* para a *realidade do possível*.

## 7 BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. **In:** ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-120.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **In:** MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 27-38.
- \_\_\_\_\_. O Currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **In:** ForGRAD. **Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação**. [Campinas], 1996. p. 181-185.
- ForGRAD. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Curitiba, 1999a. 27 p.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. [Rio de Janeiro], 1999b. 35 p.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n. 58, p. 15-22, abr./jun. 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n. 58, p. 45-53, abr./jun. 1993.
- PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n. 58, p. 30-37, abr./jun. 1993.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Novas abordagens no campo do currículo. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n. 58, p. 73-76, abr./jun. 1993.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro. Ensino e avaliação; uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. **In:** VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas : Papirus, 1996. p. 149-169.